

DOCUMENT RESUME

ED 282 453

FL 016 752

AUTHOR Laforge, Lorne
TITLE Problemes de l'enseignement des langues secondes standard pour les minorites culturelles (Problems of Teaching Standard Second Languages to Cultural Minorities).
PUB DATE 87
NOTE 11p.; In: Blanc, Michel, Ed.; Hamers, Josiane F., Ed. Theoretical and Methodological Issues in the Study of Languages/Dialects in Contact at Macro- and Micro-Logical Levels of Analysis; see FL 016 743.
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Speeches/Conference Papers (150)
LANGUAGE French
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Classroom Techniques; Dialects; *Educational Strategies; *Ethnic Groups; Instructional Materials; *Official Languages; Research Needs; *Second Language Instruction; *Standard Spoken Usage; Student Needs
IDENTIFIERS *Language Contact

ABSTRACT

In most industrialized countries, especially in urban areas with a heavy concentration of cultural minorities, teaching a standard second language to schoolchildren is a misleading concept and an ambiguous enterprise. In a country that fosters official unilingualism, schoolchildren have to learn a standard second language as if it were a first language. Inserted in a group forcing the use of the officially sanctioned language as the norm for communication, schoolchildren are exposed to teaching techniques and learning strategies designed by first-language teachers for first-language teaching and learning, with teaching material designed for first-language courses and curriculum. On the other hand, native-language instruction in schools where over 60 percent of the students speak a dialect of a second language poses many problems. This unique teaching situation requires an approach that combines at least three elements: instructional materials; instructional procedures; and operational, not only philosophical or political, objectives. An English abstract accompanies this paper.
(Author/MSE)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

**PROBLEMES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES STANDARD POUR LES
MINORITES CULTURELLES**

Lorne Laforge
Université Laval

Résumé / Abstract

In most industrialized countries, especially in urban areas with a heavy concentration of cultural minorities, teaching a standard second language to schoolchildren is a misleading concept and an ambiguous enterprise. In a country which fosters official unilingualism, schoolchildren have to learn a standard second language as if it were a mother tongue or a first language. Inserted in a group forcing the use of the officially-sanctioned language as the norm for communication, schoolchildren are exposed to teaching techniques and learning strategies designed by teachers of L1 for L1 teaching and learning, with teaching material designed for L1 courses and curriculum. On the other hand, to speak of mother tongue teaching in schools with over 60 percent of the pupils speaking a dialect of a second language poses as many problems. The author analyzes both situations and identifies clues for future research in a field which he identifies as "la didactique interculturelle".

Il y eut un temps où la didactique des langues concentrait ses efforts sur la solution de problèmes beaucoup plus unitaires, plus isolés, plus atomisés, comme par exemple l'introduction de l'oral avant l'écrit, la compréhension écrite, l'usage de la traduction, des dialogues, de l'image dans l'enseignement des langues secondes, que ceux que nous pouvons identifier aujourd'hui. Il est vrai qu'à cette époque la didactique des langues vivait sous l'aile protectrice soit de la pédagogie traditionnelle, soit de la psychologie, soit de la linguistique. Ce n'est que depuis les trente dernières années que la didactique des langues a élargi son objet d'étude et devant la complexité des problèmes qu'elle avait à traiter, a pris position au carrefour d'un très grand nombre de disciplines avec lesquelles elle entretient des rapports d'égalité, de fécondation réciproque, tout en développant ses méthodes propres et en établissant ses priorités.

Il est sûr, qu'à la différence de bien d'autres disciplines, la didactique des langues s'inscrit d'emblée dans l'interdisciplinarité et ne saurait fournir à ceux qui la pratiquent une complète satisfaction ni des solutions adéquates aux problèmes identifiés si elle ne privilégiait qu'une seule approche, qu'une seule méthodologie,

en somme une vue partielle et partielle d'un problème. Voilà pourquoi elle puise à la source et s'inspire de la linguistique, de la psychologie, de la sociolinguistique, de l'ethnographie et de l'ethnologie, de la démolinguistique, de la psychologie sociale, de l'anthropologie, de l'histoire, etc.; elle croit pouvoir mieux trouver ainsi des réponses à ses interrogations, pouvoir mieux analyser à partir de paramètres différents toutes les composantes des problèmes.

Il faut admettre que la question qui est soumise ce matin à notre examen n'est pas facile à circonscrire. Chaque terme de la proposition suscite quantité de mises au point, de distinguos, que la situation du contact des langues et des cultures dans tous les états du monde contribue à façonner, à modifier au gré des phénomènes migratoires et des déplacements de masses humaines. C'est ainsi, par exemple, que la notion de langue seconde est devenue une notion éclatée pour l'enseignement aux enfants d'âge scolaire dans la plupart des pays industrialisés et surtout dans les zones urbaines à fortes concentrations de minorités culturelles. Enseigner les langues secondes à des enfants d'âge scolaire dans un pays qui pratique un unilinguisme officiel équivaut pour des minorités culturelles à apprendre une langue seconde "légitime" ou standard comme langue maternelle, avec une population qui a cette langue comme langue maternelle, avec des techniques didactiques et des stratégies d'apprentissage appartenant à l'arsenal utilisé par des professeurs de langue maternelle et avec du matériel didactique conçu pour des cours de langue maternelle.

Depuis l'adoption d'une certaine législation linguistique au Québec faisant du français la langue officielle de cette province et faisant obligation à tous les immigrants allophones de s'intégrer à l'école francophone (les anglophones conservant leur propre système scolaire en anglais), donc depuis l'adoption de la loi 101, le 26 août 1977, le Québec a été témoin de la croissance rapide du nombre d'élèves immigrants fréquentant les écoles francophones, d'une très grande diversité des clientèles actuelles, de la nécessité d'un effort accru de réflexion et de recherche consacré à cette problématique nouvelle se précisant au cours des deux ou trois dernières années. C'est tout le problème de l'intégration scolaire des immigrants qui se pose, de la définition de l'orientation des programmes de la classe dite "d'accueil" (QUEBEC FRANCAIS, 1984). Il ne s'agit plus d'enseignement des langues secondes standard mais de didactique des classes pluri-ethniques, c'est-à-dire plurilingues et pluriculturelles et on devrait même ajouter pluri-dialectales.

La scolarisation en général et l'enseignement des langues secondes "légitimes" à des minorités culturelles n'est pas une question marginale ni temporaire dans des agglomérations urbaines comme Londres, New-York, Paris, Toronto et Montréal. Dans cette dernière ville par exemple, on retrouve maintenant des enfants néo-québécois dans toutes les écoles (262). Dans l'ensemble des élèves inscrits au secteur francophone de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (CECM) en 1984, plus de 20% sont néo-québécois. Pour quelque

25 écoles de cette commission scolaire, le taux d'enfants d'immigrés dépasse 25%. Dans quelques écoles, ce taux atteint 70%, 80% et 90%. Par exemple, à l'école Lambert-Closse, où nos collègues de l'Université de Montréal, Michel Pagé et Gilles Primeau, mènent une recherche depuis deux ans, le taux dépasse 65% (PAGE, 1984).

C'est la même situation, mais ici reflétant le point de vue de l'enseignant de langue maternelle — ce qui atteste le fait que pour la population d'âge scolaire de certains pays la notion de langue seconde standard n'a plus de sens précis pas plus que celle de langue maternelle et que la réalité s'étale sur une sorte de continuum — point de vue qu'exprimait au Congrès mondial de linguistique appliquée tenu à Montréal en août 1978, le professeur Harold ROSEN de l'Université de Londres en des termes que comprennent très bien les enseignants des classes "d'accueil" au Québec, classes à forte densité de minorité culturelle:

"In addition all over the world there are teachers of children of recent immigrations. In countries like Britain they have brought a linguistic wealth into the schools — Asian, African, Mediterranean languages and others, as well as a wide variety of Carribean dialects. The armchair view of the schools' responsibilities might well be that children should be taught the officially-sanctioned mother tongue and when sufficiently proficient, delivered to the mother tongue teacher, certified as fit to be taught. The reality is totally different. Thus in one and the same classroom period called "English", can be found vernacular speakers of all kinds being taught by a teacher who was never trained to deal with the situation. The dramatic nature of this diversity can be exemplified by some research we have carried out recently in large inner-London secondary schools:

- 11% spoke an overseas dialect of English, mostly Carribeans;
- 7% spoke a language other than English;
- 63% spoke London English (of whom 50% were "full London");
- 2% spoke a non-London but Great Britain based dialect;
- 16% spoke "standard".

But notice amongst those allocated as English speakers 10.4% also spoke a language other than English and 4.9% spoke an overseas dialect of English. The number of languages in our sample so far is 53 and in one first year group in one school there were speakers of 28 languages. 8.4% of all pupils could either read and write a

language other than English or read one. When we look at separate schools we find one school in which 60.7% of the pupils speak either an overseas dialect or a second language, another in which the speakers of standard were as few as 1.4%".

Et le professeur Rosen de conclure: "These figures demonstrate that to speak of mother tongue teaching in that context is not misleading; it is absurd" (ROSEN, 1981).

Aussi absurde devrait-on dire de l'enseignement des langues secondes "légitimes" ou standard puisque les situations d'enseignement varient de pays en pays et la didactique des langues doit s'adapter au fil du continuum de cette diversité linguistique que sont les classes multilingues, multiculturelles et multidialectales. Le seul point de rencontre entre les didacticiens, les enseignants et les linguistes c'est ce consensus issu de l'identification des problèmes communs aux populations scolaires appartenant aux minorités ethno-culturelles.

Le problème majeur découle de ce consensus. L'opinion règne en maître et non les faits. Dans la plupart des cas, sans avoir effectué la recherche adéquate, sans avoir évalué ou mesuré l'impact ou le rôle négatif ou positif de tel ou tel facteur mis en cause, on a surtout conclu aux effets négatifs des éléments d'intervention et de situation didactiques identifiés. Les jugements de valeur non fondés sont trop souvent monnaie courante et une recherche expérimentale pourrait semer le doute chez certains et venir, soit confirmer les bases de ce consensus, soit les nuancer ou soit tout simplement les infirmer.

Quoiqu'il en soit, et je dois ici battre ma coulpe publiquement, la plupart des parties intéressées et surtout les didacticiens, continuent de diagnostiquer presque quotidiennement les problèmes de l'enseignement des langues secondes alors que dans la grande majorité des cas ces diagnostics ne s'appuient que sur une "infinitude" de résultats de recherche ou d'évaluation attestés. En (mauvais) exemple je me citerai d'abord à la barre des témoins: En 1982, à l'occasion de cette vaste rencontre internationale qu'a constitué le congrès "Langues et Société" à Québec et qui avait été organisé par le Conseil de la langue française et l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), j'avais rapidement identifié certains problèmes vécus dans les classes d'accueil et de francisation québécoises en ces termes:

"Quant aux classes d'accueil et aux classes de francisation au primaire, nous avons la prétention, nous Québécois, de donner l'exemple dans ce domaine. Il est peut-être vrai que nous avons mis en place des structures uniques dont le but est de permettre à l'enfant francophone de pouvoir s'intégrer, sans trop de difficulté, au système scolaire du Québec. Le français dans les classes

d'accueil devrait être un français de transition. Il demeure encore trop souvent un français langue seconde! Nombreux sont les problèmes à régler dans ce secteur où la clientèle augmente théoriquement, où on identifie quotidiennement des lacunes sérieuses au plan des ressources humaines, au plan du matériel didactique, au plan des programmes. Les enseignants qui y sont affectés ont une formation insuffisante pour ce type de classe; certains manquent de motivation, cet enseignement leur étant imposé parce qu'ils sont en disponibilité. Les commissions scolaires improvisent et manquent de leadership; elles ne fournissent pas d'encadrement pédagogique pour les enseignants eux-mêmes. Quant au nouveau programme d'études du primaire, français, classe d'accueil et classe de francisation, Ministère de l'Education du Québec 1982, version février 1982, l'AQPF a chargé un comité d'en faire l'analyse et un rapport a été remis à sa présidente en juin 1982. La principale conclusion s'énonce comme suit: "Nous croyons que, dans sa forme actuelle, le programme des classes d'accueil pour le primaire, version 1982, est inacceptable et ne saurait convenir ni aux enseignants, ni aux enseignés, surtout au niveau auquel il s'adresse" (AQPF, 1982). Et plus loin les auteurs du rapport justifient: "D'un dogmatisme dénoncé, on est passé à un nouveau dogmatisme. Si le Ministère imposait ce programme, il faudrait reprendre les aspects théoriques, recommencer les modules lecture et écriture, réviser les actes de parole en fonction de la démarche préconisée, abandonner la prétention de 'créer' une grammaire et abandonner le lexique" (AQPF, 1982).

Les classes d'accueil sont des points névralgiques de la nouvelle politique linguistique du Québec. Le Ministère de l'Education du Québec doit accorder toute son attention aux critiques formulées, car c'est dans ces classes que se joue l'avenir de la société québécoise. C'est grâce à ces classes que les Québécois francophones montreront qu'ils ont une volonté d'accueillir de façon ouverte, généreuse, respectueuse et efficace les écoliers non francophones et perfectionner cet accueil avec un grand souci de professionnalisme. Il ne faut donc pas s'étonner si certains citoyens expriment des critiques sévères car ils ont à coeur l'épanouissement de tous les Québécois" (LAFORGE, 1984).

Tous les problèmes que j'avais signalés ce jour-là ont tous été identifiés d'une façon ou de l'autre par des sources diverses, par des enquêtes maison, par des rapports d'experts. Des enquêtes récentes auprès de certains professeurs de langues secondes semblent confirmer ce que laissait entendre le rapport de l'AQPF en 1982, à savoir que l'un des obstacles majeurs à l'efficacité de l'enseignement des langues secondes "légitimes" ou standard à des minorités culturelles réside dans le fossé qui s'est creusé entre les enseignants et les théoriciens, entre les didacticiens et les praticiens. Les théories socio-linguistiques et psycho-linguistiques, linguistiques, ethnologiques ou anthropologiques sont demeurées livresques; les résultats des travaux de recherche et des enquêtes ont été mal digérés par le corps enseignant et insuffisamment adaptés ou actualisés au niveau de la formation des enseignants, du matériel didactique et de la salle de classe par les didacticiens.

Bien sûr, disent-ils, la situation antérieure n'était guère meilleure puisqu'elle ne mettait l'accent que sur l'acquisition d'une compétence linguistique alors que de nouvelles notions qui contiennent autant de bon grain que d'ivraie, des notions comme centration sur l'apprenant, analyse des besoins, compétence de communication, comportements langagiers, actes de parole, Niveau-Seuil, documents authentiques ... et j'en passe, contribuent à semer le désarroi chez les enseignants de langues secondes puisque chacun dit comprendre la "doctrine" alors qu'il ne semble pas exister d'unité d'ensemble pour faire passer dans les interventions didactiques diversifiées le fruit de cette conceptualisation dont on pourrait encore attendre les retombées mirifiques.

Dans un rapport resté inédit et confidentiel, à la suite d'une mission effectuée au Québec pour le compte du Conseil de la langue française, le professeur M.L. Rouquette de l'Université Paul-Valéry de Montpellier stigmatise la situation présente du français, langue seconde, au Québec, en des termes qui vont dans ce sens. Permettez-moi de citer certains passages de ce rapport:

"2. Les moyens didactiques mis en oeuvre sont très divers, parfois même contradictoires ou conflictuels: il n'y a en aucune manière de politique didactique cohérente. Les diverses institutions ont une très grande autonomie dans le choix des méthodes et des contenus" (p. 2).

"3. Le recrutement des professeurs de français n'étant pas normalisé, leur formation initiale est de qualité très variable et parfois insuffisante. En outre, leur perfectionnement (formation continue) n'est pas régulièrement assuré et dépend généralement d'un acte volontaire de leur part" (p. 3).

"4. Il arrive souvent que les professeurs aménagent le matériel didactique ou même le constituent, pour ne pas dire qu'ils l'improvisent: le matériel "maison" prolifère littéralement, sans qu'aucun contrôle soit exercé sur ses justifications, ses fondements, et son efficacité" (p. 2).

"7. On constate d'importants effets de mode qui se traduisent par l'adoption rapide d'innovations peu assurées ou mal fondées, comme par exemple le français dit fonctionnel ou "l'approche communicative" ou encore la suggestopédie. Il s'ensuit une véritable dérive pédagogique d'où est absente toute réflexion à caractère fondamental" (p. 3).

"9. Les conceptions méthodologiques les plus claires et les plus opérationnelles se trouvent dans le secteur des entreprises: c'est là qu'on intègre le mieux les exigences de la forme et les nécessités de la communication, la qualité et l'efficacité; c'est également là qu'on rencontre un souci permanent de l'évaluation effective des actions entreprises..." (p. 3).

Ces jugements sévères de la part d'un observateur étranger, donc impartial et qui a interrogé surtout des administrateurs pendant deux semaines, se trouvent curieusement confirmés à tous les niveaux, même de la part d'un conseiller pédagogique de la CECM, ce qui devrait renforcer le consensus et rendre la nécessité d'une recherche en profondeur plus évidente. Selon ce conseiller pédagogique on s'éloigne peu à peu de l'époque où dans les classes d'accueil de presque toutes les commissions scolaires, les responsables pédagogiques adoptaient le matériel didactique du français langue seconde disponible sur le marché et en faisaient leur programme d'études. On se souvient qu'il n'était pas rare de voir privilégier dans la même commission scolaire, à des niveaux différents, des méthodes dont les approches s'opposaient.

"C'était l'époque où s'affrontaient les deux grandes écoles: la structuraliste américaine d'une part et la structuro-globaliste et audio-visuelle européenne d'autre part. Nous nous trouvions parfois, au sein de la même commission scolaire, au centre de controverses des spécialistes de la didactique du français, langue étrangère. Les nouvelles théories des vedettes-linguistes, à chaque congrès de l'ACLA (l'Association canadienne de linguistique appliquée), nous faisaient relever la tête ou courber l'échine de honte d'appartenir, bien malgré nous à l'une ou l'autre école ..." (GODBOUT, 1984).

Il semble que l'annonce d'un nouveau programme spécifique pour les classes d'accueil remplit d'inquiétude les professeurs de ce secteur. Cette initiative, selon ce conseiller pédagogique était d'autant plus nécessaire que les programmes de français (en langue maternelle et seconde), ne répondent pas aux besoins de cette population en début d'apprentissage. L'un propose un enrichissement et une objectivation qui reposent sur un acquis linguistique que possèdent les élèves francophones à leur arrivée en classe. L'autre ne tient pas compte de la nécessité d'un enseignement intensif du français, qui doit devenir rapidement la langue d'enseignement, ni d'une sensibilisation culturelle mutuelle, essentielle pour des élèves majoritairement nés à l'étranger. En conclusion, le conseiller pédagogique de la CECM souhaite qu'à travers le programme des classes d'accueil et les activités du guide pédagogique surtout, l'on retrouve la dimension interculturelle qui actuellement fait défaut.

"Que ce soit en classe d'accueil ou en classe régulière, les enseignants qui reçoivent des étudiants de langue étrangère doivent se familiariser avec de nouveaux modèles d'intervention pédagogiques, mais aussi faire preuve d'ouverture envers les différentes cultures qui nous rejoignent aujourd'hui. Ainsi, par des échanges continus, les uns et les autres deviendront les partenaires dynamiques d'une pédagogie interculturelle" (GODBOUT, 1984).

Cette didactique de l'interculturel que tous appellent à grands cris, elle reste à construire. Mais elle doit se fonder sur des résultats de recherche qui viendraient appuyer ce consensus si parfait qui se dessine dans ce secteur de l'enseignement des langues secondes à des minorités culturelles. Elle nécessite une analyse intégrée de cette situation didactique devant combiner au moins trois composantes:

- a) Le matériel didactique, qui doit renvoyer à une analyse psychosocio-linguistique qui en légitime le contenu, la progression et la présentation. Faire l'économie de cette analyse revient à miser sur l'intuition ou à se laisser conduire par la mode.
- b) Les procédures d'apprentissage, qui doivent s'accorder, d'une part au matériel mis en oeuvre, d'autre part aux données psychologiques disponibles. La formation, tant initiale que continue, des professeurs peut prendre pour thème privilégié l'étude des fondements et de la réalisation de ces procédures.
- c) Les finalités et les objectifs qui doivent être explicités de manière opérationnelle, et non pas seulement philosophique ou "politique". C'est seulement en effet, à partir de cette explicitation que l'on peut préciser des critères d'évaluation et l'efficacité de l'enseignement.

REFERENCES

GODBOUT, G. (1984), "Vers une pédagogie interculturelle", *Québec français*, no 41, 46-47.

LAFORGE, L. (1984), "Le français pour les non-francophones", In *Actes du colloque "Langue et Société"*, tome 4, l'Education.

PAGE, M., PRIMEAU, G. (1984), "L'intégration des enfants d'immigrés à l'école. *Québec français*, no 41, 56-61.

QUEBEC FRANCAIS (1984), No 41:

- a) Classe d'accueil: "Ces classes ont pour but de faciliter l'insertion à l'école française et l'intégration à la collectivité québécoise d'élèves non-francophones dont le séjour au Québec n'excède pas 5 ans et qui fréquentent l'école française pour la première fois. Ces classes visent à développer chez l'élève une connaissance suffisante du français et à leur assurer le complément d'une formation générale qui tienne compte de leur âge et de leur niveau de scolarisation antérieure à leur arrivée au Québec.

Les classes d'accueil sont dispensées dans les écoles exclusivement de langue française. Elles bénéficient du rapport maître/élève suivant: au niveau de la maternelle 1/15, au primaire 1/12 et au secondaire 1/10. Cependant, selon le décret, la moyenne du nombre d'élèves par groupe est de 15 à la maternelle, 16 au primaire et au secondaire. Le maximum 16 et 19. L'inscription se fait tout au long de l'année. La durée moyenne du séjour en classe d'accueil est de dix mois. Le séjour peut cependant être prolongé pour une deuxième année dans le cas d'analphabétisme ou de retard scolaire important".

- b) Classe de francisation: "Ces classes poursuivent les mêmes objectifs linguistiques que les classes d'accueil. Elles s'adressent aux élèves non-francophones qui vivent au Québec depuis plus de cinq ans et qui fréquentent l'école française pour la première fois.. Pour assurer aux élèves un apprentissage suffisant du français ces classes bénéficient des mêmes avantages que les classes d'accueil quant au ratio. Par contre, l'inscription dans les classes se termine au 30 septembre et la maternelle de francisation ne reçoit les élèves qu'à demi-temps".

- c) Mesures spéciales d'accueil et mesures spéciales de francisation: "Ces mesures sont offertes dans le cas où le nombre d'élèves ne justifie pas l'ouverture d'une classe. Alors l'élève est intégré directement en classe ordinaire. Il en est retiré à des périodes déterminées pour recevoir un enseignement intensif du français".

ROSEN, H. (1981), "Linguistic and the Teaching of a Mother Tongue.
In: *Proceedings of the 5th Congress of l'Association internationale de linguistique appliquée*. J.G. Savard et L. Laforge, réd., Québec, CIRB, Les Presses de l'Université Laval, p. 375.